

5

Das trajetórias e memórias de pedagogos primordiais: a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil

No capítulo anterior apresentei as evocações dos entrevistados sobre os primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil, buscando, a partir da discussão das temáticas suscitadas, analisar aspectos que de algum modo indicam implicações, resistências e avanços desse curso entre nós. Dando continuidade à apresentação dos dados e à análise proposta, pretendo, neste capítulo, pôr em evidência as mutações pelas quais o curso foi passando, na ótica dos entrevistados.

Optei por expor a visão dos pedagogos entrevistados, considerando quatro frentes de discussão que apareceram na análise dos depoimentos.

A primeira diz respeito a dois aspectos que surgiram com mais ênfase nas entrevistas daqueles que cursaram pedagogia na década de 60, indicando, no meu entender, alguns traços de diferenciação do curso, não diretamente relacionados às alterações curriculares do seu segundo marco legal (Parecer CFE nº. 251 de 1962), porém mais relacionados às injunções sócio-político-culturais da época.

A segunda refere-se à questão, diretamente apresentada aos entrevistados, sobre as diferenças entre o curso que fizeram como graduando e o curso que atuaram e/ou atuam como formador.

A terceira frente de discussão focaliza a visão dos entrevistados sobre as mudanças impressas no curso pela via dos seus marcos legais, em especial o terceiro (Parecer CFE nº. 252 de 1969), que instituiu as habilitações.

A quarta e última frente aborda as diretrizes curriculares que ora regem a organização do Curso de Pedagogia, representando o seu quarto e último marco legal até aqui (Resolução CNE nº. 01 de 2006).

5.1.

Diferenciais entre as décadas de 40/50 e 60

Ao analisar os depoimentos, fiz uma série de cruzamentos das informações, atentando para convergências e divergências das posições apresentadas pelos entrevistados em relação aos diversos aspectos da entrevista, de modo a identificar aqueles que seriam os pontos emblemáticos da discussão. De início, considerei que a diferenciação entre as décadas de estudo de cada participante representaria um eixo de análise importante e necessário, visto que mudanças históricas, políticas, sociais e, também, específicas do próprio curso, refletiriam no seu percurso, deixando transparecer os aspectos indicativos das resistências e avanços procurados.

Todavia, essa diferenciação não apareceu de modo tão expressivo, levando-me, diversas vezes, a questionar os dados em construção e rever o processo. Uma explicação possível, talvez seja a de que a maioria dos entrevistados se situa no período compreendido entre os anos de 1958 e 1968. O fato é que depois de muitas idas e vindas, percebi que as marcas diferenciais expressas nas falas de cada um deles, tanto no que diz respeito à formação recebida no curso quanto no tocante às posições defendidas, apareceriam naturalmente no contexto da discussão, sem que precisasse categorizar o que é próprio de um período ou de outro.

Entretanto, algumas notas demarcaram um tom diferente nos depoimentos daqueles que se situam em fins dos anos 50 e no decorrer dos anos 60. Essas notas dizem respeito à influência do ambiente altamente politizado na formação dos entrevistados, em boa parte dos casos mais determinante do que a cultura específica da sala de aula.

Para parte significativa dos entrevistados que cursaram pedagogia em fins da década de 50 e no decorrer da de 60, o ambiente acadêmico, a cultura universitária e, de modo especial, o movimento estudantil representaram diferenciais importantes na formação recebida. As experiências vividas para além da sala de aula mostraram-se decisivas para a ampliação de seus horizontes e para a elaboração de um conhecimento mais crítico do mundo, da sociedade, do

homem e da educação.

Eu participei muito do movimento estudantil, do diretório acadêmico. Eu integrava um movimento que se chamava Movimento Solidarista Universitário. [...] O que mais me marcou na minha formação, mais que a sala de aula, apesar de eu ter tido professores excelentes, alguns outros não tanto, foi a cultura do campus universitário, o movimento universitário e dentro dele o estudantil. **(Entrevistada G-50)**

Aquele era um momento de ebulição do movimento estudantil. Eu fui para a diretoria de um diretório acadêmico e me tornei vice-presidente do diretório. Por ocasião do movimento de 64, eu estava no 4º ano e era vice-presidente do diretório acadêmico. Fui do Movimento de Ação Católica, a JUC, e isso me deu outras vivências. Então, a participação em congressos estudantis, em congressos da JUC, abriu novas perspectivas. **(Entrevistada I-60)**

Nós tínhamos um espaço formativo importantíssimo, que foi a militância estudantil nos plenos anos de ditadura. Eu participava de um dos movimentos, que era o da JUC – Juventude Universitária Católica, onde o tema educação era um tema chave, que marcou muito a linha da militância. **(Entrevistada J-60)**

Como se pode ver, através da fala dessas entrevistadas, situadas em contextos diferentes, Rio de Janeiro capital, São Paulo interior e São Paulo capital, a participação em atividades instituintes no contexto do campus universitário, bem como daquelas instituídas pelo movimento estudantil favoreceram uma formação mais comprometida com as questões sociais. Numa época em que os movimentos estudantis caminhavam ao lado dos movimentos dos trabalhadores e dos partidos políticos de esquerda, as lutas pelas causas sociais faziam reaparecer a importância do sujeito coletivo e da perspectiva de uma educação a serviço da transformação social.

Para além do Curso de Pedagogia, os entrevistados do período em questão se beneficiaram de uma cultura universitária marcada predominantemente pela mobilização política a favor das causas sociais e da luta pela soberania nacional. *“O que mais me marcou quando eu entrei na faculdade foi o clima altamente politizado.”* Foi o que declarou a entrevistada N-60. Nesse contexto, ressalta-se a dimensão da circularidade de idéias, posições, proposições entre os estudantes que imprimia à formação universitária um caráter de dialogicidade e coletividade. É o que sinalizaram em seus depoimentos as entrevistadas M-60 e P-60:

No meio da universidade, havia aquela gente toda... havia um movimento que fazia com que todo mundo se conhecesse. Você não conhecia só os alunos da sua turma, não. Você acabava conhecendo um monte de gente da sociologia, da história, da filosofia... Porque você ia lá pra discutir idéias. Não estou falando das idéias que necessariamente estavam sendo discutidas com o professor em sala de aula. Eu estou falando das idéias que estavam sendo politicamente gestadas. Isto se dava fora da sala de aula e a gente aprendia muito, abria a nossa cabeça para questões mais amplas... **(Entrevistada M-60)**

Eu acho que a melhor coisa que acontecia no curso era o convívio universitário, com estudantes de muitos cursos diferentes... **(Entrevistada P-60)**

Em todos os depoimentos colhidos observa-se alguma referência ao movimento de 64. Essas referências ganham mais relevo, por razões que a própria época explica, entre os entrevistados que cursaram pedagogia na década de 60. O contexto universitário foi bastante impactado pelos acontecimentos políticos da época. Professores perseguidos, literatura censurada, projetos vetados, movimento estudantil reprimido...

Nas lembranças dos entrevistados, ressalta-se a falta sentida dos posicionamentos políticos que não podiam chegar à sala de aula. Professores vigiados encaminhavam suas aulas como se estas não se dessem em território brasileiro. Todavia, o silêncio se transfigurava em ações militantes do lado de fora, levando muitos ao exílio, à prisão e ao desaparecimento. Nesse contexto, os entrevistados chamam atenção para o fato de que educação e transformação social era uma idéia que ensaiava entrada no âmbito do conhecimento educacional, assim como em todo o campo universitário.

A entrevistada E-50 fez o curso no período de 1957 a 1960, em São Luiz do Maranhão, e no último ano já integrava o seu corpo docente. A militância em prol da democracia e da educação como ato político, libertador e emancipador foi por ela vivida como aluna e mais ainda como professora. *“A cidade sitiada... Onde eu andava tinha pessoa atrás de mim. Eu panfletando pela liberdade, com meus meninos pequenos, e a polícia atrás de mim.”* Continua...

Os anos 60 foram anos instituintes: bossa nova... cultura popular em alta... Paulo Freire soltando as primeiras reflexões... De repente, o golpe! Meu irmão que estudava engenharia no Recife e era um líder estudantil foi preso e desaparecido. As nuvens se fecharam. Eu própria, como professora patrona de turma, recebi

recado do exército de que eu só poderia falar na cerimônia se eu mostrasse antes o meu discurso. **(Entrevistada E-50)**

Sob um clima de luta e perseguição, audácia e medo, professores e alunos aprendiam e faziam educação. Mas, na sala de aula, não!

A PUC-Rio foi alvo da ditadura. Os helicópteros em cima, vigiavam tudo... [...] A gente não sabia quem estava e quem não estava na sala de aula com a finalidade de denunciar o professor. Muitos alunos desapareceram. [...] Às vezes, eu falo sobre essa fase para os alunos de hoje e eles acham que eu estou contando uma história de carochinha, porque para eles isso é uma coisa muito longínqua... **(Entrevistada G-50)**

A gente ia para as assembleias que discutiam os posicionamentos políticos a serem adotados, e, de repente, por um aviso que vinha não sei de onde, todo mundo saía correndo. Alguns alunos e professores do curso se envolveram em movimentos fortes de resistência. [...] Então, o que se via era que todo esse fervilhar não ia para a sala de aula, não ia de uma maneira explícita. [...] A gente conhecia os posicionamentos políticos de nossos professores, mas a discussão não podia entrar na sala de aula, ficava nos bastidores o tempo todo... **(Entrevistada L-60)**

Alunos e professores do Curso de Pedagogia e dos demais viviam experiências históricas marcantes pela luta empreendida, pelo conflito deflagrado e pelo medo sentido. Experiências que em sua essência traziam à tona a necessária relação educação e sociedade não podiam ser problematizadas na sala de aula da pedagogia. Assim, a educação, objeto de teorização e proposição da pedagogia, era discutida no âmbito da sala de aula desconectada do contexto social mais amplo, enquanto fora dela, paradoxalmente, a educação para o social era vivida, projetada, sentida e sofrida de forma real.

O movimento culminou com o golpe militar de 1964, que importava, mais tarde, mudanças estruturais em diversos segmentos da organização político-social, tal como o que aconteceu por meio da Reforma Universitária de 68. Tal Reforma atingiu diretamente o Curso de Pedagogia, que saiu do âmbito da Faculdade de Filosofia para pertencer a outro *locus* formativo, especialmente o da Faculdade de Educação.

5.2.

Diferenciais entre o curso de formação e o curso de atuação como formador

Desde o início a ênfase no conhecimento teórico mostrou-se nuclear no Curso de Pedagogia. Considero que apesar da discussão que põe em xeque a natureza do conhecimento produzido pela pedagogia, em função de sua abrangência e diversificação teórica, fazendo esmorecer o que poderia ser o seu próprio saber, o estudo das diferentes disciplinas que lhe são constitutivas representou o eixo central do seu curso. Vê-se, assim, que embora a pedagogia não tenha conseguido resolver ainda o seu estatuto epistemológico, foi ele que comandou o andamento do curso, fazendo recair a força na perspectiva de formar para pensar sobre a educação. Pensar a partir de quais referenciais? Os das grandes disciplinas teóricas, que ocupavam praticamente todo o curso. Disciplinas que se encaminhavam por meio do estudo de muita literatura, em especial daqueles considerados os clássicos da educação.

Pois bem, quando os entrevistados foram interrogados acerca das principais mudanças por eles observadas entre o curso feito como estudante e o curso encaminhado como professor formador, o que aparece em boa parte dos depoimentos diz respeito, justamente, ao conhecimento teórico. Aos olhos dos entrevistados, o Curso de Pedagogia evidencia mais perdas do que ganhos. Nota-se, então, que as mudanças são por eles assimiladas como perda. Ora, só se perde o que se tem. O que tinha o curso em seus primórdios, segundo declararam os entrevistados? Teoria, muita teoria!

Nessa perspectiva, os aspectos que mais apareceram nos depoimentos como diferenciais entre o curso de formação e o curso de atuação como formador dizem respeito à teoria e estão interligados, podendo ser sumariados da seguinte forma: a) perda da densidade teórica; b) papel secundarizado do estudo dos clássicos em educação; c) dificuldade de construção de sínteses sobre o que é e como se elabora a pedagogia a partir das diferentes disciplinas estudadas; d) baixo capital cultural dos alunos, dificultando o estudo teórico. Os seguintes depoimentos expressam bem essas posições:

Eu penso que há um esforço que tem que ser feito no campo da pedagogia no sentido de ter formulações mais compreensivas e mais abrangentes, de tal forma a dar sentido para aquelas áreas mais específicas do chamado campo pedagógico. Eu penso, também, que é preciso retomar os clássicos. Os clássicos sumiram do curso! Ninguém mais lê *Paidéia*; *Emílio*, de Rousseau; *Didática magna*, de Comênio; *República*, de Platão. Foram-se os estudos sobre os clássicos. A educação comparada também não se usa mais... **(Entrevistado C-50)**

Eu dou aula de didática e posso lhe dizer que tento que os alunos estudem as teorias que têm mais incidência nessa área. Às vezes fico boba de ver que eles desconhecem as idéias de Platão, de Aristóteles ou da filosofia moderna, que eu acho que é importante para você compreender a educação. [...] Se eu pergunto: vocês já leram algum livro de Paulo Freire? Eles respondem: não. [...] Como a minha orientação no curso de didática é dizer que não existe uma didática ou uma maneira de ensinar, mas que as didáticas dependem dos projetos educativos e das concepções filosóficas que lhe dão sustentação, então, minimamente, eles precisam conhecer as diferentes correntes pedagógicas. Eu acho que isso é pouco trabalhado no curso de hoje. **(Entrevistada G-50)**

Hoje, os alunos estudam história, sociologia, psicologia, filosofia e fica por isso mesmo. A pedagogia enquanto síntese não existe. O estudo das diferentes disciplinas é necessário ao estudo da própria pedagogia. Mas precisaria ter um momento no curso em que tudo isso pudesse ser articulado. [...] A gente tinha uma disciplina que se chamava teoria geral da educação, que procurava articular os temas e as questões da educação, de acordo com a contribuição de cada área. **(Entrevistada K-60)**

Eu considero que houve um distanciamento da práxis educativa. Houve uma fragmentação grande no curso por conta de muitas disciplinas, sem que os alunos consigam fazer os nexos necessários. [...] Como você olha a educação do homem grego na formação do pedagogo hoje? Estuda-se o assunto, mas não se avança no seu pensamento sobre a inserção social e profissional do aluno. A práxis fica de fora... **(Entrevistada J-60)**

Os alunos são mais fracos, com menos formação geral e humanista. A formação que a gente adquiria no ginásio, eles perderam. Então, eles não vão para o curso como a gente ia. A gente tinha uma formação de base que era fundamental para dar conta das atividades da Escola Normal e do Curso de Pedagogia. Eles não! O nível de compreensão dos problemas, das situações, das idéias rebaixou. Por exemplo, eu não tinha condições de dar para os meus alunos o curso que eu tive de sociologia ou o de filosofia, não porque eu não quisesse, mas porque eles não acompanhariam. **(Entrevistada M-60)**

Hoje tiraram os estudos clássicos dos grandes pedagogos. [...] A própria história da educação tem sido datada dessa última década... Os estudos teóricos de base fazem muita falta para fazer avançar a formação. **(Entrevistada N-60)**

Os depoimentos dos entrevistados C-50, G-50, M-60 e N-60 permitem a percepção da perda da densidade teórica sofrida pelo Curso de Pedagogia. Quando eles apontam a falta de contato dos alunos com leituras consideradas fundamentais para a própria compreensão do que é a pedagogia e a dificuldade de

andamento do curso porque faltam conhecimentos prévios aos alunos, depreende-se que o investimento teórico, tão forte na formação que tiveram, marca predominante dos primórdios do curso entre nós, não apresentou a mesma força no decorrer da sua “evolução”.

Ainda em relação ao enfraquecimento da formação teórica, os entrevistados apontam o papel secundarizado do estudo dos clássicos em educação. Os clássicos sinalizados pelos pedagogos primordiais, como centrais na formação teórica que tiveram, agora são por eles indicados como uma possível razão para a perda da densidade teórica do Curso de Pedagogia. As falas dos entrevistados C-50, G-50 e N-60 são sinalizadoras desse aspecto.

Em consequência, aparece a dificuldade de construção de sínteses sobre o que é e como se elabora a pedagogia a partir das diferentes disciplinas estudadas. Tal como se pode depreender das falas dos entrevistados C-50, K-60 e J-60, a pedagogia requer formulações próprias a partir das diferentes áreas que lhe são constitutivas, visto que, sem a síntese integradora, o conhecimento pedagógico não se elabora. O “*nexo*” com a “*práxis educativa*”, mencionado pela entrevistada J-60, em falta no curso, é o que dá sentido ao saber pedagógico. Nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética da teoria e da prática é o que faz emergir um pedagogo, como diz Houssaye (2004, p.10). Para este autor,

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir (ver Soëttard, 1981). É essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão de fabricação pedagógica. (Houssaye, 2004, p.10)

Seguindo essa linha de raciocínio, os pedagogos entrevistados, cujo curso realizado pautou-se essencialmente pela teorização sobre a educação, mesmo não tendo sido oportunizada a eles a prática com a mesma força com que foi a teoria,

parece que conseguiram estabelecer a necessária articulação teórico-prática ao longo de sua atuação. A trajetória de cada um confirma isto. Entretanto, o Curso de Pedagogia, no seu acontecer ao longo de quase 70 anos, por diferentes razões, perdeu, aos olhos dos entrevistados, o que tinha de mais forte, sem consolidar uma outra força capaz de favorecer a ascensão do conhecimento próprio da pedagogia e, portanto, daquele que forma o pedagogo. Pensando, a partir da concepção de Houssaye (2004), o curso, então, não estaria formando nem pensadores nem práticos, mas, talvez, usuários de sistemas pedagógicos.

Outro aspecto referente às mudanças observadas no curso pelos entrevistados, que apareceu na fala de mais de um deles e foi exemplificado aqui na fala da entrevistada M-60, diz respeito ao perfil do aluno. O perfil mudou e, segundo os entrevistados, para pior. Certamente este é um dado que não se observa apenas no Curso de Pedagogia, mas no ensino superior, de um modo geral, e não só nele, mas antes dele, na educação básica como um todo.

O fato é que, se analisado a partir da perspectiva bourdieusiana (Bourdieu, 2001), o capital cultural dos alunos, nas suas formas de objetivado e, principalmente, incorporado, se mostra bastante reduzido. Um estudo desenvolvido sob a coordenação de Marin (2007) comprova que o domínio do capital pedagógico e cultural geral por parte de concluintes de curso universitário para formar professores não é satisfatório, hoje. Embora o estudo não tenha considerado alunos do Curso de Pedagogia, os seus achados vão ao encontro do que apontam os entrevistados. A ausência de domínio de habilidades lingüísticas e de conhecimentos gerais, dentre outros, prejudica os alunos no tocante ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, fazendo com que tenham o seu nível rebaixado. Basta lembrar que a formação dos pedagogos entrevistados demandava a leitura em vários idiomas, cujo domínio lingüístico foi adquirido, pela maioria deles, ao longo de seus estudos na escola pública.

Do conjunto de depoimentos, chama atenção a fala da entrevistada P-60, no que diz respeito aos diferenciais entre o curso que fez e o curso em que atuou como formadora. Esta entrevistada apontou aspectos que designam ganho e não perda, diferente do que foi observado nos demais depoimentos. Embora os fatos apresentados por ela tenham sido abordados também pela maioria dos

entrevistados, o contexto de sua fala foi outro. Para a entrevistada em questão, a década de 80 possibilitou a revitalização do Curso de Pedagogia, por meio do estudo de uma literatura predominantemente brasileira e de cunho progressista, crítico e politizado. Vejamos o que ela mesma diz:

O Curso de Pedagogia começou a ser mais interessante a partir da grande Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, na década de 80. A nova produção bibliográfica sobre os problemas educacionais elaborada por Saviani, Guiomar Namó de Mello, dentre tantos outros, começou a ser lida e debatida no curso. Os anos 80 trazem uma renovação muito expressiva... Uma politização! A criação da ANDES foi muito importante. O curso ganhou muita vida com tudo isso. [...] Os alunos passaram a ler Paulo Freire. [...] Houve uma renovação importante, uma efervescência acadêmica nos anos 80, que beneficiou todo mundo e também o Curso de Pedagogia, sem dúvida nenhuma. **(Entrevistada P-60)**

É importante ressaltar que esta entrevistada começou a cursar pedagogia na década de 50, interrompeu, retornando no meado dos anos 60. Tão logo concluiu o curso em 69 foi convidada para integrar o corpo docente, o que se deu a partir de 1971, visto que já havia planejado viver um ano nos Estados Unidos, onde se especializou. Nesse sentido, ela acompanha o Curso de Pedagogia desde 1956, quando o iniciou pela primeira vez. Sua posição acerca dos diferenciais impressos ao curso agrega a vivência de diferentes fases.

É incontestável a mobilização que ocorreu no campo educacional na década de 80. Parte expressiva dos entrevistados protagonizou esse movimento, tendo contribuído de forma significativa para as mudanças observadas, sobretudo pelas teses que produziram, pelas publicações que organizaram, pelas associações que ajudaram a criar e pela divulgação das idéias pedagógicas contra-hegemônicas.

Saviani (2007a), bastante mencionado pelos entrevistados no que diz respeito à sua importância para a consolidação dos estudos da educação brasileira, em recente trabalho que versa sobre a história das idéias pedagógicas no Brasil, na parte referente à década de 80, comenta que os vetores econômicos disponíveis indicavam um clima negativo em várias dimensões, incluindo a educacional. O diagnóstico sinalizava uma “década perdida”. Todavia, comenta este autor:

Contrariamente, porém, a essa impressão, a análise histórica não condicionada pelos reveses da virada dos anos de 1980 para os de 1990 permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a. (Saviani, 2007a, p.400)

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, cuja finalidade era integrar todas as pessoas, de variadas tendências, em torno do estudo, do debate e das proposições sobre a educação, representou um espaço fecundo de gestação de novas idéias pedagógicas, fazendo da década de 20 um período emblemático para o desenvolvimento da educação brasileira. A I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, resultou dos trabalhos empreendidos pela ABE, tal como relata Saviani (2007a, p.177). Quase 50 anos depois, surge a Associação Nacional de Educação (ANDE), que, juntamente com outras entidades, também criadas nesse período, contribuíram para o redimensionamento das idéias pedagógicas em nosso país, fazendo dos anos 80 um período de ebulição da produção crítica sobre a educação.

Esta discussão ganha mais relevo entre os entrevistados quando comentam a posição do Curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico, tema de análise do próximo capítulo. Aqui, interessa demarcar que a ampliação da produção acadêmico-científica, ocorrida nos anos 80, influenciou positivamente o Curso de Pedagogia, conferindo-lhe mesmo um diferencial importante, como afirmou uma entrevistada.

Outro aspecto que apareceu na fala dos entrevistados no que tange aos diferenciais observados diz respeito ao terceiro marco legal do Curso de Pedagogia, o Parecer CNE nº. 252 de 1969. Este Parecer foi apontado como causa para a pulverização do curso pela entrada das habilitações a favor de um especialismo que não foi satisfatoriamente concebido. De um modo geral, as habilitações aparecem como o fator que mais imprimiu mudança estrutural no curso, tal como abordarei a seguir.

5.3.

Diferenciais impressos pelas alterações advindas dos marcos legais – as marcas de um marco...

Embora já tendo tratado no terceiro capítulo dos quatro marcos legais que normatizaram a organização do Curso de Pedagogia, pretendo agora comentar as posições dos entrevistados sobre as mudanças por eles provocadas, em especial, no tocante ao terceiro marco legal, o Parecer CNE nº. 252 de 1969, que instituiu as habilitações. Farei uma rápida contextualização desse período para favorecer a compreensão das falas em análise. Para tanto, considerarei como principal referência a contribuição de Saviani, na sua obra *História das idéias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2007a).

Vimos anteriormente como a cultura universitária, expressada, dentre outras formas, pela pujança da organização estudantil, e o movimento que deflagrou o golpe de 64 influenciaram os pedagogos entrevistados, imprimindo alguns diferenciais ao Curso de Pedagogia daqueles que o fizeram em fins dos anos 50 e no decorrer dos anos 60. O final da década de 60 registra um forte clima de tensão nas universidades, devido ao movimento estudantil e, também, à luta dos professores que “reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade” (Saviani 2007a, p.372).

Este período assinala, também, de outro lado, a incorporação da tendência pedagógica tecnicista na organização do nosso sistema de ensino, influenciada sobretudo pela forte literatura americana que circulava entre nós. As idéias sobre organização racional do trabalho, enfoque sistêmico e controle do comportamento na perspectiva behaviorista representam as principais ênfases dessa tendência (Saviani, 2007a, p.367).

Nesse contexto, de demandas contraditórias, o governo, por meio do Conselho Federal de Educação, instituiu um Grupo de Trabalho para elaborar a Reforma Universitária, tendo Valnir Chagas como um de seus integrantes e principal referência no exercício de “ideólogo educacional do regime militar” (Saviani, 2007a, p.377). Assim, o ano de 1969 marcou uma nova etapa no cenário

universitário, uma vez que entrou em vigor a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu as bases da referida reforma. Um conjunto de leis fez emergir um novo tempo no sistema educacional como um todo, marcado essencialmente pela concepção produtivista e pela tendência tecnicista: Decreto nº. 464/69 – implementação da Reforma Universitária instituída pela Lei nº. 5.540/68; Parecer CFE nº. 77/69 – regulamentação e implantação da pós-graduação; Parecer CFE nº. 252/69 – introdução das habilitações técnicas no Curso de Pedagogia; e Lei nº. 5.692/71 – instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desta forma, entraram em cena no Curso de Pedagogia, as habilitações para formar os professores para o Ensino Normal e os especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção de escolas e sistemas de ensino, fortemente marcadas pela visão produtivista e pela idéia de que o técnico em educação representava um profissional necessário à proposta de educação como fator de desenvolvimento social. Não só as habilitações, mas outras alterações ocorreram no âmbito dos cursos universitários, afetando, portanto, também, o Curso de Pedagogia. O sistema de créditos com matrícula por disciplinas foi uma delas, assim como a junção de disciplinas afins em um departamento. Nesse contexto, também, registra-se a passagem do Curso de Pedagogia de uma seção específica pertencente à Faculdade de Filosofia para a Faculdade de Educação ou para um Departamento de Educação.

Os pedagogos entrevistados são egressos do curso até 1969, não tendo vivido as habilitações enquanto estudantes de pedagogia. Porém todos eles, na condição de professores do curso, atuaram sob a égide das especializações, alguns trabalhando diretamente para a sua implementação, o que os leva a apontar especificamente o terceiro marco legal como um diferencial significativo entre o curso que fizeram e o curso no qual atuaram como formadores. De um modo geral, poucos fizeram referências às mudanças oriundas da Reforma Universitária, no seu sentido amplo, ou seja, sobre o regime de créditos, a dispersão dos estudantes, a departamentalização etc. Todavia, aqueles que o fizeram, manifestaram contrariedade em relação às medidas, tal como se pode depreender da fala da entrevistada M-60:

Eu me formei antes do desmantelamento. O ensino começou a ser mudado a partir da década de 70, com a Reforma Universitária, em 68, e com a LDB 5.692, de 71. [...] O regime de créditos foi a pior coisa que inventaram. Desmobilizou totalmente os alunos. As habilitações dentro da pedagogia também, porque cada uma seguia um rumo diferente. **(Entrevistada M-60)**

No que diz respeito diretamente às habilitações, constata-se que os pedagogos participantes desta pesquisa questionam o seu papel no curso. Não se trata de se posicionar contra ou a favor. As falas deixam entrever as controvérsias que cercam a questão, visto ora parecerem indicar uma posição contrária, ora favorável. Parece que o germen da contrariedade está no modo como as mesmas foram concebidas e operacionalizadas, sugerindo que, se o encaminhamento tivesse sido de outro modo, talvez elas pudessem representar uma alternativa viável, visto que alguém precisa desempenhar o papel de articular o trabalho pedagógico da escola como um todo e isto não pode ficar sob a responsabilidade do professor da sala de aula apenas.

A minha vertente é no sentido de valorização do trabalho pedagógico que precisa se desenvolver fora da sala de aula e que não pode ser realizado pelo professor, porque ele está mobilizado com o trabalho pedagógico que faz na sua sala de aula. **(Entrevistada J-60)**

O fato é que a análise dos depoimentos confirma o que a literatura acadêmica a respeito desse tema apresenta. No contexto do estudo realizado, as discussões sobre as habilitações são, de um modo geral, marcadas por posições difusas. De um lado, observa-se que a concepção produtivista e a tendência tecnicista, na base de sua gestação, são, indubitavelmente, rejeitadas. A fragmentação observada na divisão do trabalho escolar, por meio da diversidade de papéis a serem exercidos por diferentes sujeitos, é, via de regra, lamentada. E a idéia de habilitação, como meio de formação do especialista no âmbito do próprio Curso de Pedagogia e não após ele, é questionada. As falas dos entrevistados, relacionadas a seguir, são representativas dessas controvérsias:

A partir da década de 70 enfrentamos a tendência tecnicista. Foi difícil pra mim, porque a minha formação, embora tenha estudado a taxionomia de Bloom, por exemplo, foi marcada pela linha mais desenvolvimentista. A partir da década de

80, com os estudos das tendências pedagógicas através de Saviani, Libâneo, Gadotti..., é que passamos a pensar e trabalhar numa linha mais crítica. De modo que foi um choque quando eu comecei a atuar como orientadora educacional e me deparei com a linha tecnicista. [...] Como formadora de pedagogos, experimentei, aqui na PUC (PUC-SP) algo peculiar. Participei de um grupo de orientação educacional, coordenado por Glória Pimentel, que buscava formar o orientador e o supervisor conjuntamente, para evitar a fragmentação do trabalho de cada um, tão comum na escola. **(Entrevistada L-60)**

Uma coisa que me parece equivocada é que a habilitação não corresponde à especialização. Seria melhor que os habilitados não fossem chamados de especialistas. [...] Agora se é para continuar com a figura do especialista, então, é melhor a meu ver que ela seja cultuada no lugar certo, ou seja, após a graduação. **(Entrevistado D-50)**

De outro lado, observa-se que as habilitações, ainda que de modo distorcido, contribuíram para definir com mais clareza os possíveis papéis a serem desempenhados pelo pedagogo, visto que, até então, o curso se dirigia para formar o professor da Escola Normal, ainda que a formação do técnico de educação, também, fosse de sua alçada. Mas o que comporia o campo de ação desse técnico? Questão pouco tocada. Apesar da fragmentação causada no curso e na escola, e da suposta separação entre o trabalho do professor e o do especialista, as habilitações, se problematizadas e concebidas em uma perspectiva mais progressista, poderiam contribuir para a construção e consolidação do trabalho coletivo na escola, ênfase dos discursos pedagógicos a partir da década de 80.

Com as habilitações, nós passamos a ter um papel mais definido. Embora nos chamássemos de especialistas ou de técnicos, não era necessariamente essa a dimensão que prevalecia. O que importava era o papel de pensar, refletir, propor coletivamente meios de organização das condições de educação do local onde trabalhávamos. [...] Eu fiz concurso para ser diretora de escola porque eu queria entender o processo pedagógico por dentro. Eu trabalhei onze anos dirigindo uma escola imensa, cheia de alunos, professores e funcionários e, portanto, com todas as dificuldades que você pode imaginar, tentando, durante todo o tempo, transformar coletivamente o destino daquela escola, de seus alunos e da sua comunidade. **(Entrevistada N-60)**

Eu fiz uma tese sobre a orientação educacional, mas eu, naquela época, já caminhava para a perspectiva do trabalho do pedagogo na escola pública, que não fosse o professor, sem reforçar uma ou outra habilitação. [...] Não é qualquer um que pode fazer o trabalho de um pedagogo fora da sala de aula. [...] Não concordo com a leitura de que os especialistas eram os que pensavam e os professores os que executavam. Esse modelo não se sustenta quando você analisa a prática dos educadores nas escolas. Nem os especialistas eram intelectuais e nem os professores eram operários. **(Entrevistada J-60)**

Diante desse cenário controvertido, marcado por posições que ora convergem, ora divergem, um aspecto apareceu como uma espécie de “pano de fundo” das considerações apresentadas, indicando um traço consensual entre os entrevistados. A análise do conjunto de depoimentos, tal como tenho apresentado no decorrer deste trabalho, deixa antever que favorecer o diálogo com várias frentes de conhecimento representou um diferencial importante para o Curso de Pedagogia. Talvez porque a emancipação do conhecimento pedagógico dependia de sua articulação em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos (Cambi, 1999, p.402).

Esta dimensão é muito forte para os entrevistados. Daí o fascínio, relatado por alguns deles, em relação ao estudo da filosofia, da sociologia, da psicologia e de tantos aportes teóricos, que foram explorados com rigor, seriedade e crítica. Todavia, no seu início o curso visava predominantemente formar o professor, ainda que formar o técnico de educação também fosse sua atribuição. Diante das alterações curriculares experimentadas, especialmente aquela que introduziu a idéia de especialista em educação, por meio de várias habilitações, o curso possibilitou outras frentes de atuação, mas perdeu densidade teórica, o que não foi bom, segundo opinião de boa parte dos entrevistados. A falta de ajuste no Curso de Pedagogia decorreu, talvez, da própria indefinição acerca de sua especificidade. O curso pareceu ficar disperso em meio às múltiplas possibilidades formativas que apresentou. A fala do entrevistado C-50 é bastante representativa desta posição:

Se perguntarem o tipo de formação que o Curso de Pedagogia passou a fornecer, aí eu vou dizer que está tudo mal arrumado, porque não existe matriz que forneça sustentação para as várias disciplinas, que estão cada vez mais especializadas. [...] Foi tudo por água abaixo, talvez porque quiseram consolidar uma coisa que não tinha sentido: supervisão, orientação educacional, orientação profissional... [...] Quando eu digo que o curso de graduação, pelo menos os das chamadas Ciências Humanas, tem que ser um curso generalista é porque ele já começa especializado demais. **(Entrevistado C-50)**

Vários autores, dentre eles alguns dos pedagogos entrevistados, trabalharam no sentido de construir um marco teórico próprio para as habilitações, buscando diminuir tanto quanto possível o impacto provocado pela ausência de uma base

conceitual necessária a um sistema escolar comprometido com a transformação social.

Do conjunto de estudos existentes, destaco sobre a administração escolar, o trabalho de Paro (1986). Em sua pesquisa de doutorado, Paro não se preocupou em defender ou não a habilitação administração escolar no Curso de Pedagogia, mas, partindo da sua condição de professor desse curso e do contato com a realidade escolar proporcionado pelas atividades de orientador de estágios referentes a esta habilitação (p.13), investiu na elucidação dos pressupostos teóricos necessários à compreensão do problema da administração escolar vigente. Em seu trabalho, que se tornou um referencial sobre o tema, examinou o conceito de administração no seu sentido geral, abstraída de seus determinantes sociais, visando captar a sua especificidade para, então, estabelecer os pressupostos básicos de uma prática administrativa comprometida com a transformação social. Considero os fragmentos, a seguir, bastante esclarecedores da intencionalidade do autor no trabalho realizado e, também, no sentido de sublinhar que o movimento por ele empreendido voltava-se em sua essência para a defesa, não de uma habilitação, mas de uma prática administrativa a serviço da emancipação, não só da escola, mas de um contexto social mais amplo.

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada. Isso implica examinar o conceito de administração *em geral*, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais, que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista.[...] Captada a sua especificidade (ou seja, sua forma geral, aquela que é comum a todo tipo de estrutura social), é possível identificar quais os elementos que, em sua existência concreta, se devem às determinações históricas próprias de um dado modo de produção. Numa perspectiva de transformação social, é possível, além disso, raciocinar em termos dos elementos dos quais esta forma, historicamente determinada numa sociedade de classes, precisa ser depurada para que, numa sociedade mais avançada, se possa pô-la a serviço de propósitos não-autoritários. (Paro, 1986, p.18)

No tocante à supervisão, destaca-se o trabalho de Silva Jr. (1984), sob o título *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, que, assim como o de Paro, também resultou de sua tese de doutorado e se tornou um

referencial para os estudiosos desse tema. Independentemente de ser ou não uma habilitação do Curso de Pedagogia, defende o autor, nesse trabalho, que a supervisão representa uma ação educativa a serviço da educação intencional, e que pode estar também a serviço da emancipação do social. O estudo de Silva Jr. focalizou a realidade do sistema paulista de supervisão escolar, confrontando quatro vertentes de discussão: a supervisão existente, a realizada, a pretendida e a possível. A análise empreendida buscou apontar uma linha de definição teórica para uma supervisão orientada para a transformação social, tal como se pode apreender da citação a seguir:

Os supervisores colocam-se efetivamente numa posição especial no interior do sistema escolar uma vez que se constituem no instrumento de contato dos foros privilegiados do sistema, nos quais as decisões são elaboradas, com o conjunto dos professores encarregados de conduzir a ação docente. Manifestado o antagonismo entre os que dirigem e os que ensinam, encarregam-se os supervisores, via de regra, de restaurar a hegemonia da administração. Comportam-se assim, em sua esfera de ação, de acordo com as regras de nossa organização social, associando força e consenso em favor da continuidade da dominação. Parte integrante da totalidade social exerce sua função mediadora na única direção que até aqui lhes pareceu viável ou possível. Sabemos, entretanto, que o movimento atual é o único movimento possível. Sabemos também que as relações entre as classes, que constituem a dinâmica da sociedade em que vivemos, atravessam a escola, componente desse espaço social. Sabemos mais que se o movimento existe na sociedade existe também na escola que a integra. Se acreditamos na possibilidade de transformação social, por que não acreditaríamos na possibilidade de transformação da organização escolar, aí incluída uma nova direção para o movimento da supervisão? (Silva Jr., 1984, p.21-22)

Quanto à orientação educacional, na mesma linha, se colocou o trabalho de Pimenta (1991), também resultante de sua tese de doutorado e também referencial para o estudo dessa habilitação. A autora pesquisou a prática da orientação educacional, criticando-a e demarcando a importância do papel do pedagogo não-docente, junto com o professor, para a democratização do ensino e da escola pública. A posição defendida respaldou-se na pesquisa da prática, fundamentada nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, traduzida na tendência denominada pedagogia crítico-social dos conteúdos. Apoiada nas idéias de Marx e Gramsci sobre educação, e nas obras de Suchodolski, Snyders e Manacorda sobre a escola, defendeu Pimenta que a escola democrática, “instância socializadora do saber para as camadas populares” (p.144), emergiria da crítica acerca da sua

própria especificidade, o que requereria a atuação dos professores juntamente com a dos especialistas.

As produções acadêmicas sobre as habilitações do Curso de Pedagogia foram muito importantes para o processo do seu redimensionamento no curso e no contexto da prática. Como estudante de pedagogia, no período de 1989 a 1992, eu conheci parte dos trabalhos dos autores mencionados, elaborando, através das disciplinas, e, posteriormente no campo de atuação a perspectiva teórico-prática defendida, alimentada pelo pensamento gramsciano, do educador como autêntico intelectual transformador. Convivo bem de perto com o contexto da prática, sendo testemunha de como a tendência tecnicista, no que tange ao trabalho dos “especialistas” ou dos “técnicos”, foi, e continua sendo nas experiências remanescentes, bastante incisiva. Todavia, também percebo, tal como falou a entrevistada Q-60, que:

as habilitações foram beneficiadas pelas produções teóricas que surgiram na década de 80. A perspectiva teórica do trabalho coletivo voltado para a transformação social foi muito forte, ajudando a superar a base tecnicista que introduziu as habilitações no curso. **(Entrevistada Q-60)**

Os três trabalhos sinalizados são representativos do movimento de recontextualização das habilitações no Curso de Pedagogia, observado a partir da década de 80. Entretanto, é importante esclarecer que desde o início da década de 70, quando as habilitações adentraram o curso, os professores que assumiram a responsabilidade das disciplinas a elas relacionadas se viram diante do desafio de compor um corpus teórico-prático que servisse de sustentação à sua abordagem, já que o que se colocava era totalmente novo. A esse respeito, o entrevistado D-50 declarou o seguinte:

Quem é que vai trabalhar as disciplinas das habilitações pela primeira vez? Nós estávamos em 69, ninguém nunca tinha dado um curso sobre princípios e métodos da supervisão escolar. Ninguém mesmo, não apenas a minha faculdade, mas o Brasil inteiro. Então, como chefe de departamento, eu me atribuí a tarefa de pensar uma diretriz teórica inicial para a supervisão. [...] Claro que a questão não é tão simples, mas eu coloquei para a supervisão a mesma visão que eu tinha no caso da administração. Se a teoria existente, no caso da administração, administração empresarial, não é cabível no plano escolar, então isso não significa que vamos

trabalhar sem teoria, significa que precisamos criar teoria. Foi um começo de teorização, que merecia mais investimento. **(Entrevistado D-50)**

Apesar do esforço teórico empreendido e da difusão dessas idéias entre os pedagogos no exercício de sua atuação, o contexto do trabalho parece não ter favorecido a assunção de uma prática progressista, dialógica, coletiva e participativa. O que se observou no âmbito da escola e dos sistemas de ensino, de um modo geral, foi o reflexo do que fez o Curso de Pedagogia, contribuindo para forjar uma “identidade” de pedagogo pela via das habilitações, fortemente marcada pela fragmentação e realce ao trabalho do sujeito individual em detrimento do sujeito coletivo.

Este aspecto também encontra nos depoimentos mais convergência do que divergência. De um modo geral, há uma concordância quanto ao fato de que as habilitações contribuíram para fragmentar, pulverizar e dispersar o Curso de Pedagogia. Tal posição é bem representada na fala da entrevistada L-60:

O Curso de Pedagogia ficou muito marcado pelas especializações, dificultando a tão discutida definição de identidade. As habilitações fragmentaram muito o curso. Na década de 80, tive a oportunidade de participar na PUC-SP, como professora e não mais como aluna, de um grupo de Orientação Educacional, coordenado pela professora Gloria Pimentel, que buscava favorecer uma formação integrada do pedagogo, para evitar a fragmentação provocada pelas habilitações. **(Entrevistado L-60)**

O debate sobre a identidade do curso e do pedagogo, pela via das habilitações, é também bastante controvertido. É possível que as habilitações possam ter contribuído para fragmentar o curso e reforçar a dificuldade de sua definição identitária. Contudo, alguns entrevistados, mesmo não defendendo as habilitações, concordam que de algum modo elas equivocadamente contribuíram para identificar o pedagogo. É o que se pode perceber na fala do entrevistado D-50:

Difícilmente o pedagogo se identificou como pedagogo. Durante muito tempo o pedagogo se identificou como professor. [...] Quando as habilitações chegaram, chegaram com uma nomenclatura nova que foi logo assumida: “*Eu sou supervisor*” ou “*Eu sou orientador*” ou “*Eu sou inspetor de ensino*”... Então, ser

pedagogo ficou de certa maneira em segundo plano e não disseminou a idéia de que ser pedagogo é uma pré-condição para ser supervisor, para ser orientador ou o que quer que seja. [...] Acho que vai levar muito tempo para que essa identidade seja robustecida para que ela seja orgulhosamente assumida. **(Entrevistado D-50)**

Bissolli da Silva (1999) discute a questão da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil por meio de quatro indicativos relacionados, respectivamente, aos quatro períodos históricos por ela trabalhados: identidade questionada – período das regulamentações (1939-1972); identidade projetada – período das indicações (1973-1978); identidade em discussão – período das propostas (1979-1998); e identidade outorgada – período dos decretos (1999 - ...). Conclui, afirmando que apesar dos esforços empreendidos para o fortalecimento da identidade do curso e do pedagogo, ela foi mais questionada que afirmada.

Para uns as habilitações, ainda que de modo distorcido, contribuíram para identificar o pedagogo, para outros contribuíram para dispersar o curso e, portanto, para esmorecer sua identidade. Para outros, ainda, “*o perfil do pedagogo sempre foi muito fluido, mesmo com as habilitações*”. Foi o que declarou a entrevistada G-50.

Para mim fica a questão: será que a pedagogia, o seu curso e os seus profissionais conseguiram, um dia, ter uma identidade própria, visto que os traços identitários percebidos, via de regra, são forjados, sem sustentação, no contexto do trabalho docente e do trabalho do “especialista”? O que seria uma identidade própria do pedagogo? Uma velha questão ainda sem definição...

As habilitações no Curso de Pedagogia tiveram o mérito de representar um dos pontos de mais difícil consenso nas discussões sobre o próprio curso, sobretudo o desencadeado a partir da década de 80 pelo movimento dos educadores. Extinguir, manter ou reformular fizeram do debate um embate, cujo reflexo é facilmente percebido nas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovadas em abril de 2006, constituindo o último ponto de discussão deste capítulo.

5.4.

Diferenciais impressos pelas diretrizes curriculares de 2006

A retomada da história do Curso de Pedagogia no Brasil pela via do exame de seus marcos legais, apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, inclui uma breve análise do processo de elaboração das suas diretrizes curriculares. Nesta parte proponho-me a comentar as posições dos pedagogos entrevistados a respeito dessas diretrizes, enquanto parâmetro legal atual para a organização do curso, e, portanto, um tema que se assenta nas discussões em torno das mutações por ele experimentadas.

A década de 80, como já tive oportunidade de destacar, foi bastante emblemática para o debate sobre a recontextualização da educação brasileira. O Curso de Pedagogia, no âmbito das discussões sobre a formação de professores e demais profissionais de educação, foi alvo de incontáveis críticas, fazendo crescer o movimento em torno da reformulação de seu currículo. Uma idéia, em especial, ganhou fôlego no debate travado, principalmente pela posição das entidades e associações de docentes, com destaque para a ANFOPE: a docência como base da identidade nacional de todo educador.

Com o autorizo do Conselho Federal de Educação, várias instituições passaram a experimentar mudanças no seu Curso de Pedagogia, incorporando a formação do docente para a primeira etapa do ensino fundamental, até então responsabilidade exclusiva do Curso Normal de nível médio, e atenuando a força das habilitações dirigidas à formação do especialista, independentemente do preconizado pelo Parecer CNE nº. 252/69, ainda vigente. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia, que ao longo de sua trajetória se viu apartado da escola primária, passa a enfatizar essencialmente a docência própria ao seu contexto.

Com a promulgação da LDB nº. 9.394/96 várias reformas foram empreendidas, tal como aconteceu em fins dos anos 60 e início dos anos 70, dentre elas a indicação para alteração dos currículos dos cursos de graduação. Porém o Curso de Pedagogia se viu bastante ameaçado, uma vez que a LDB introduziu o Curso Normal Superior como instância responsável pela formação de docentes para a educação infantil e para a primeira etapa do ensino fundamental,

ênfase que a pedagogia tomava para si. A polarização estabelecida dificultou a definição de uma proposta razoavelmente consensual entre os educadores no que tange às diretrizes curriculares. Como diz Tanuri (2006):

Se o intento da política oficial no sentido de substituir o Curso de Pedagogia pelo Normal Superior na tarefa de formar professores para as séries iniciais não foi bem-sucedido, a tentativa renovou-se mediante a proposta de reduzir o Curso de Pedagogia ao *locus* de formação desses docentes, transformando a formação científica mais densa ou a formação dos especialistas em formação complementar, a ser eventualmente acrescida à licenciatura em Pedagogia. A controvérsia que se estabelece parece refletir *posições divergentes em jogo*, das quais decorrem propostas diferentes. (Tanuri, 2006, p.75)

No decorrer de uma caminhada bastante longa de discussão sobre o que seriam as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, prevaleceu o tom nada consensual, manifesto pelas posições divergentes em jogo, tal como se refere Tanuri. No meu entender, paradoxalmente, a docência como base de formação fez emergir o consenso e o dissenso, sendo o próprio pomo da discórdia, cabendo à ANFOPE os “louros da vitória”. Certamente, as diretrizes aprovadas não correspondem integralmente aos anseios do movimento dos educadores, porém é inegável o reflexo das proposições defendidas pela ANFOPE, ao longo de seus diferentes encontros, no texto final do documento homologado.

Já tendo revisado o processo de gestação das diretrizes brevemente aqui e no capítulo mencionado, passo a descrever, em linhas gerais, seu conteúdo para, então, focalizar o ponto do interesse desta parte do estudo, o qual diz respeito à visão dos pedagogos entrevistados sobre esta questão.

O Curso de Pedagogia passa a ser um curso de licenciatura com foco na formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A formação por ele oferecida deve abranger integralmente à docência a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades

educativas em contextos escolares e não-escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas, dentre os quais: educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, educação dos meninos e meninas de rua, educação a distância, novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação e atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares.

No cerne da formação há que se estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, por meio de três núcleos aglutinadores dos estudos: núcleo de estudos básicos para fundamentação teórico-prática; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições; e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

No tocante à carga horária, as diretrizes prevêem 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Quanto às habilitações, o documento inicialmente previu no seu artigo 10 (Parecer CNE/CP nº. 5/2005) que elas entrariam em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação da Resolução, e no artigo 14 que a formação dos demais profissionais da educação, no caso pedagogos não-docentes ou os especialistas, teriam a sua formação realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, aberto a todos os licenciados e não só aos egressos do Curso de Pedagogia. No entanto, tal proposição contraria o que

dispõe a LDB nº. 9.394/96, no seu artigo 64, quando define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB nº. 9.394/96, art. 64)

Por conta da contraposição mencionada, o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, apesar de aprovado, foi reencaminhado pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, para reexame da matéria. Assim, o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 retificou o artigo 14, que passou a assegurar a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da LDB nº. 9.394/96, sem, no entanto, apontar, no corpo do texto de fundamentação das diretrizes, indicativos de estruturação do curso nessa direção. Em face dessa situação, fica patente nas diretrizes a ambigüidade criada: uma proposta de curso para formar essencialmente o pedagogo docente, com direito assegurado em lei de formar também o pedagogo não-docente, sem que a base desta formação esteja prevista. Nesse caso, uma ambigüidade transfigurada em contradição. Sobre o paradoxo das diretrizes, compartilho com a visão de Saviani (2007b), quando expressa:

As novas diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se ditam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência... (Saviani, 2007b, p.127)

E os pedagogos primordiais entrevistados, o que pensam sobre a nova configuração do Curso de Pedagogia? Dos entrevistados, quatro não se manifestaram, alegando que se distanciaram das discussões a respeito desse tema e que não conheciam o documento. Trata-se dos entrevistados A-30, B-40, C-50 e M-60. Ainda assim, a entrevistada M-60, após ouvir a síntese que fiz sobre as diretrizes, emitiu algumas opiniões, sobretudo no tocante à docência como base de formação, deixando claro que a sua posição não poderia ser interpretada como

algo definido, visto carecer de maior fundamentação.

Quanto aos demais, o que é possível depreender de seus depoimentos são posições que não podem ser simplesmente enquadradas nos quesitos “a favor” ou “contra”, pois deixaram entrever nuances favoráveis a determinados aspectos e contrárias a outros. Também não podem ser arrumadas de um modo que indique a aproximação ou não de um grupo de entrevistados no tocante às idéias defendidas. As posições a serem apresentadas estão longe de alcançar unanimidade entre os entrevistados. Nem sempre elas apresentam estrita coerência, mas sempre evidenciam a preocupação com o futuro do Curso de Pedagogia no Brasil.

Da análise dos depoimentos, três aspectos indicaram pontos de relevância, por mim designados da seguinte forma: o recuo da teoria; o não-lugar das habilitações; e a docência como base de formação. Passemos, então, à análise de cada um deles.

a) O recuo da teoria

Quase a totalidade dos entrevistados manifestou preocupação com a formação a ser oferecida pelo curso, considerando a diversidade de enfoques possíveis. No cerne dessa preocupação se situa a dificuldade para favorecer o estudo teórico, condição essencial, na visão desses entrevistados, para pensar, propor, implementar e avaliar o trabalho pedagógico. As falas das entrevistadas F-50 e H-50 são representativas dessa visão:

Como o pedagogo em formação aprenderá filosofia em 75 horas? Ele não conseguirá sair de Sócrates, Platão e Aristóteles. [...] Considero que as diretrizes empobreceram a formação do pedagogo como aquele que precisa ter um forte domínio dos conhecimentos pedagógicos. **(Entrevistada F-50)**

Penso que o Curso de Pedagogia teria que mudar. Ele não poderia continuar do modo que estava. Mas, o que percebo é uma triste mudança... A começar por não preservar o espírito da formação do pensador em educação. **(Entrevistada H-50)**

Pelo que se pôde depreender dos depoimentos, parece que para os

entrevistados o recuo da teoria é inevitável, visto que o curso ficou sobrecarregado de ênfases formativas, de um lado acentuando a fragmentação já existente, e de outro empobrecendo as possibilidades de abordagem teórica. Segundo declararam os entrevistados, será preciso fazer muito com pouco, tendendo a aligeirar ainda mais a formação, além do estilo “enciclopédico”, que provavelmente dominará a organização dos cursos.

Acho que temos perdas. A fragmentação está muito maior, com muito mais disciplinas. **(Entrevistada K-60)**

Considero que a formação dessa variedade de profissionais, ou seja, para as séries iniciais, para a educação infantil, para a gestão, levou o curso a assumir uma feição enciclopédica que dificilmente possibilitará, no meu modesto entender, a sólida formação geral e pedagógica pretendida por seus idealizadores, no caso os membros das entidades representativas dos profissionais da educação. **(Entrevistada I-60)**

Acho que a formação teórica, necessária para pensar a educação e fazer avançar o pensamento pedagógico se perdeu, se esfacelou com a fragmentação do curso. **(Entrevistada N-60)**

O recuo da teoria faz avançar a prática? Trata-se do avesso dos primórdios do Curso de Pedagogia, tal como vimos no capítulo anterior. Uma das vantagens observadas nas diretrizes por alguns dos entrevistados tem relação com a prática. Uma carga horária maior facilitaria um conhecimento mais apurado do campo de atuação. Entretanto, a falta de fundamentos teóricos para refletir sobre este campo e sua prática pode comprometer o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Trata-se de uma “equação” difícil de ser resolvida para os entrevistados.

Eu acho que tem uma vantagem, que é a de ter ampliado um pouco mais a carga horária para as atividades práticas, porém muita disciplina dificulta o estudo aprofundado, necessário para pensar a prática. **(Entrevistada K-60)**

A entrevistada I-60 também focalizou a prática, contudo apresentando um ponto de vista divergente do da entrevistada K-60. Ela expressou a sua preocupação do seguinte modo:

Acho que temos que tomar muito cuidado com o ativismo pedagógico, com a supervalorização da prática. Eu me preocupo muito com essas cargas horárias grandes de prática e de estágio que nós estabelecemos; por outro lado eu entendo que precisamos de um curso que reflita sobre essa prática. **(Entrevistada I-60)**

Nota-se que as atuais diretrizes curriculares, na visão dos entrevistados, expressam o oposto do que se estabeleceu nos primórdios do curso, também, na visão dos entrevistados. Isto é, se antes prevaleceram poucas disciplinas, com carga horária ampliada, favorecendo o estudo aprofundado, agora, prevalecem muitas disciplinas, com carga horária reduzida, viabilizando apenas uma visão geral sobre o seu tema central, sem grandes aprofundamentos teóricos e com uma parte prática mal resolvida pelos estágios propostos.

b) O não-lugar das habilitações

O complexo tema das habilitações discutido na seção anterior volta à tona por conta das diretrizes. Como já visto, o Parecer CFE nº. 252/69 instituiu as habilitações em orientação, supervisão, inspeção e administração educacional, imprimindo diferenciais no curso, objeto de nossa discussão anteriormente. Trinta e sete anos depois, o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 ao instituir as diretrizes curriculares destituiu as habilitações, porém de uma forma hesitante. As habilitações saem, mas a formação para o ofício por elas designado permanece, ainda que de modo atenuado.

A análise dos depoimentos evidencia que para os entrevistados ter ou não ter habilitação no Curso de Pedagogia não é o ponto crítico do problema, assim como o contexto mais adequado para formar o especialista parece ser mesmo o da pós-graduação. Portanto, se as habilitações vão acabar e o pedagogo deixará de ser chamado de especialista representa, de alguma forma, um avanço. Para eles, o problema é mais complexo porque diz respeito à base da formação. Ser professor é ser professor. Ser pedagogo é ser pedagogo. Professor ensina. Pedagogo faz pedagogia. Se o curso forma na pedagogia o professor, quem formará o pedagogo? Então, o curso deixa de ser de pedagogia e passa a ser de formação de professores? As falas, a seguir, focalizam essa problemática:

O que os pedagogos precisam fazer? O físico faz física. Ele faz avançar o conhecimento sobre a física. O biólogo faz biologia e assim por diante. Bom, o que teria que fazer o pedagogo? Teria que fazer pedagogia, ou seja, fazer crescer o conhecimento existente, o que certamente contribuiria para o crescimento da sua responsabilidade profissional. O curso favorecerá formação para que o pedagogo faça pedagogia? **(Entrevistado D-50)**

Vejo que o curso ficou assoberbado. Formaremos profissionais polivalentes. A pedagogia mesma ficou de fora... Os pedagogos certamente terão dificuldades de desenvolver a pedagogia para além da sala de aula. **(Entrevistada F-50)**

Se a pedagogia ficar reduzida à atividade de formação do professor, perderá um espaço único na universidade de trabalhar a educação como objeto de estudo. [...] Quanto às habilitações, eu penso que elas deveriam ter terminado mesmo, mas não o trabalho do pedagogo fora da sala de aula. **(Entrevistada J-60)**

O principal dano causado pelas diretrizes está na perda do essencial do curso. Ou seja, perdemos o espaço de investigação, de reflexão, de teorização da educação. **(Entrevistada N-60)**

Caímos no que Valnir Chagas antecipou: o lugar das especialidades não é na graduação. No futuro, os Cursos de Pedagogia se transformarão em cursos de formação de professores primários. Ele só errou no nome, *primários*. **(Entrevistada Q-60)**

Sobre a relação entre habilitação e especialização, já tive oportunidade de comentar anteriormente a posição do entrevistado D-50. Para ele é um equívoco a idéia de especialização no contexto da graduação. Nesse sentido, considera que as novas diretrizes podem ajudar a corrigir esta distorção, visto não operar com esta designação. Para a entrevistada G-50, o pedagogo habilitado, antes das diretrizes, como especialista para trabalhar com professores, concebendo e implementando processos de formação continuada no contexto do próprio estabelecimento de ensino, deveria ser formado no nível da pós-graduação. Nessa direção sim caberia uma especialização, porém do modo como o Curso de Pedagogia vinha fazendo, considera algo questionável.

O pedagogo que trabalha com os professores como responsável pela sua formação continuada, que mobiliza os processos pedagógicos da escola como um todo, deve ser formado no nível da pós-graduação, porque, assim, pressupõe que ele tenderia a ter uma experiência mais consolidada na sala de aula. É muito difícil um pedagogo ser orientador de professores sem nunca ter passado pela experiência de professor. Assim como é muito difícil um pedagogo ser orientador de educadores populares, sem nunca ter sido um educador popular. **(Entrevistada G-50)**

A fala da entrevistada G-50 leva-me ao próximo eixo de discussão. Se o trabalho do pedagogo volta-se essencialmente para a escola como um todo, isto é, para a concepção, implementação e avaliação da prática pedagógica por ela desenvolvida, para a articulação do currículo e sua materialização na sala de aula e fora dela, para a formação em serviço dos seus profissionais, para as parcerias estabelecidas, enfim, para a organização e gestão articuladora da ação educativa na escola, como também em outros contextos educativos, parece que a docência representa uma condição imprescindível. Tal como definido pelo movimento dos educadores dirigido pela ANFOPE, a docência deve ser a base de formação. Contudo, ser a base significa fazer da docência o início, o meio e o fim da formação do pedagogo? Saem as habilitações responsáveis por conferir ao pedagogo credenciais para a realização desse trabalho mais abrangente e fica a docência, entendida não no sentido de desenvolvimento de aulas, mas no sentido de íntima relação com o trabalho pedagógico nas suas diferentes variações. Como se posicionam os entrevistados acerca desta perspectiva?

c) A docência como base de formação

Este foi um tema que mobilizou os entrevistados, não no sentido de discordarem que o pedagogo precisa ser também um professor, mas no sentido de que o pedagogo não pode ficar subsumido no trabalho do professor. Há muitos complicadores aqui, visto que um *manifesto a favor dos pedagogos* (Houssaye et al, 2004) pode, neste caso, dar a entender que pedagogo é mais do que professor ou, por outra via, o trabalho docente deve estar subordinado ao do pedagogo, ou, ainda, que o professor não pode desempenhar as funções, até então, pensadas para o pedagogo no contexto da escola, do sistema e de outros espaços educativos.

Na visão dos entrevistados, a idéia de docência como um dos princípios formativos do pedagogo é, de um modo geral, bastante razoável, representando um ponto consensual. Entretanto, há variações, nessa visão, que merecem destaque neste relato e que ajudam a entender os complicadores sinalizados.

Do grupo de entrevistados, cinco, em especial, concordam sem hesitação

com o princípio da docência como base de formação do pedagogo. Vejamos o que dizem a este respeito:

Acho muito difícil um pedagogo exercer o seu trabalho sem nunca ter passado pela experiência da docência. **(Entrevistada G-50)**

Considero que é muito adequado assumir a docência como base de formação do pedagogo. **(Entrevistada K-60)**

Do meu ponto de vista a docência é fundamental. Pedagogo que não é ou foi professor dificilmente conseguirá desenvolver com êxito o seu trabalho na escola e fora dela. **(Entrevistada M-60)**

Considero importante a docência na formação do pedagogo. **(Entrevistada P-60)**

Isso eu sempre defendi! Eu não sei até que ponto eu fui uma das precursoras de tentar colocar essa idéia na prática. Quando participava do grupo de São Paulo que discutia e propunha alterações para o currículo do Curso de Pedagogia, lembro-me de ter colocado essa idéia no papel, defendendo a formação docente como base para depois chegar na formação do especialista em outros termos. **(Entrevistada Q-60)**

Há entrevistados que mesmo concordando com a idéia de docência como base formativa do pedagogo, fazem questão de sublinhar que a docência é necessária, mas não só ela. Foi o que defendeu a entrevistada L-60:

Em todos os encontros sobre este assunto e em todos os textos que tenho escrito sobre isto, eu digo que não nego a importância de que a pedagogia cuide da docência e forme para a docência, já que o campo da educação inclui o campo do ensino e da aprendizagem, mas só isto não! **(Entrevistada L-60)**

Para outros entrevistados, a docência é uma opção, mas não necessariamente a base de formação. Tal posição é claramente colocada na fala da entrevistada N-60:

A docência é uma das opções formativas, mas a base tem que estar voltada para a essência da pedagogia, enquanto ciência da educação. O Curso é de Pedagogia para formar o pedagogo. Que o pedagogo deve saber sobre a docência é uma coisa, porque isto tem relação com a pedagogia. Agora, que ela é a sua base é outra, porque sendo ela sua base, a pedagogia propriamente dita corre o risco de não ser considerada no seu próprio curso. **(Entrevistada N-6)**

Como se pode ver a complexidade parece não residir na docência, mas no receio de secundarização da própria pedagogia, uma vez que a docência, como base, passa a ser o eixo estruturante de todo o curso. Nesse sentido, um aspecto focalizado pelos entrevistados, inclusive por aqueles que não vêem problema na docência como base de formação do pedagogo, diz respeito ao conceito de docência subjacente no texto das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

Segundo o que consta nos pareceres e na resolução das diretrizes curriculares, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvido nas diversas relações próprias da pedagogia, por meio da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem e de socialização e construção de conhecimentos. Em suma, trata-se de uma concepção bastante larga e ampliada de docência, buscando não encerrá-la no contexto da sala de aula, mas transcendê-la para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos. Ao conceituar a docência desta forma, o texto deixa entrever que a pedagogia ficou restrita à docência, enquanto esta se ampliou, abarcando a pedagogia. Tal concepção gera imprecisão quanto ao objeto próprio da pedagogia, visto que a compreensão genérica da docência permitiria assumir a pedagogia por dentro dela e não o contrário.

Isso é uma grande discussão... Porque mesmo com essas deliberações atuais, pode continuar formando tudo. Por isso ampliou o conceito de docência. Então, docência é tudo, é gestão, é isso, é aquilo, o que for... **(Entrevistada G-50)**

Considero complicada essa perspectiva de que tudo é docência. Não sei se tudo é docência... **(Entrevistada K-60)**

Franco, Libâneo e Pimenta (2007) posicionam-se acerca desta questão, defendendo que o Curso de Pedagogia não pode ter a docência como base. Para eles todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (p.84). A defesa em torno da concepção de que o trabalho pedagógico incorpora a docência, porém vai além dela, encontra entrada entre os pedagogos entrevistados. As controvérsias se acentuam quando os autores

mencionados defendem que “um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (p.84). Nesse caso, para os entrevistados, na sua maioria, é fundamental que o pedagogo seja também um professor.

A análise dos depoimentos, confrontada com a análise da literatura acadêmica a respeito e com os estudos teóricos sobre a pedagogia que tenho feito, me leva à seguinte posição: o trabalho docente é essencialmente um trabalho pedagógico, mas não só ele. Outros trabalhos também são essencialmente pedagógicos, sem serem necessariamente trabalhos de docente. Entretanto, a docência, dada a sua natureza estritamente pedagógica, desencadeia as outras frentes de trabalho pedagógico (gestão, formação, pesquisa, teorização sobre a educação etc.) devendo, então, ser assumida como ponto de partida para sua realização e não como ponto final. Nessa perspectiva, é bom que o pedagogo seja um docente, mas seu trabalho transcende o da docência, sem, por isto, ser superior a ela. São posições diferenciadas, porém todas a serviço da educação no seu sentido geral e específico.

Ainda em relação à docência como base de formação do pedagogo, observa-se na fala de alguns dos entrevistados preocupação com o destino do Curso de Pedagogia. As diretrizes, mais do que defenderem a docência como base, definem a docência como finalidade precípua do curso. Nessa direção, o Curso de Pedagogia tende a assumir o perfil concebido para o Curso Normal Superior. Mais uma vez a identidade, sempre questionada, da pedagogia se forjaria a partir da identidade de uma outra entidade. Além disso, ressalta-se o conflito entre as diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia e as dos cursos de formação de professores. A fala da entrevistada H-50 é bastante reveladora desse tipo de inquietação:

A maioria dos Cursos de Pedagogia já se transformou no que a gente poderia chamar de um tipo de Escola Normal Superior. [...] Se o pedagogo vai ser apenas um professor de 1ª a 4ª séries ou se ele vai ser um pensador em educação, é diferente. Não que o professor de 1ª a 4ª séries não pense educação, mas ele precisa ter um outro tipo de formação. Não dá pra você formar um cirurgião sem ensinar a ele a instrumentação. É a mesma coisa com o professor, ele é um profissional que precisa ser formado com a instrumentação devida para a sua prática. Então, nós ficamos com uma coisa híbrida, que nem forma o professor, nem o pedagogo direito. [...] Eu não sei como vai ser, porque quem forma o

professor tem que obedecer as diretrizes para a formação de professores, mas ao mesmo tempo você tem uma diretriz específica para o Curso de Pedagogia, que basicamente só forma o professor... **(Entrevistada H-50)**

No tocante ao Curso de Pedagogia assumir a função de formação docente para a educação infantil e para a primeira etapa do ensino fundamental, quatro entrevistados mostraram-se concordantes com esta visão (G-50, I-60, K-60 e P-60). A fala da entrevistada G-50 é bastante representativa desta posição:

Penso que o Curso de Pedagogia deve formar o educador da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Se possível formar também o educador para contextos não-formais. [...] Na minha opinião, o Curso de Pedagogia poderia se transformar em curso de formação de professores e de educadores para contextos formais e não-formais. **(Entrevistada G-50)**

Apresentaram uma posição contrária, ou seja, o Curso de Pedagogia não deveria se destinar à formação de professores, os entrevistados F-50, H-50, J-60 e N-60. A fala da entrevistada J-60 representa esta posição.

É um equívoco formar o professor no Curso de Pedagogia. O que não significa dizer que eu não considere importante formar o professor de educação infantil e de primeira a quarta na universidade. Defendo que a sua formação seja assumida pela universidade, mas não no Curso de Pedagogia. **(Entrevistada J-60)**

Os demais entrevistados que discutiram a temática das diretrizes curriculares em seus depoimentos não chegaram a comentar explicitamente as suas posições no que tange à formação para a docência no Curso de Pedagogia.

Pelo que se pode depreender dos dados apresentados e da análise desenvolvida, a forma assumida pelo curso a partir das suas diretrizes curriculares é bastante controvertida. A formação do professor passa a representar o eixo central do curso, enquanto que as demais atividades atinentes ao pedagogo são insuficientemente definidas. Os pedagogos entrevistados percebem nas diretrizes um esvaziamento do que é próprio da pedagogia. É forte a impressão de que o curso não mais formará o pedagogo. *“Desse modo o curso não está formando ninguém para ser pedagogo”*, foi o que falou a entrevistada F-50.

O descontentamento dos entrevistados não recai sobre as habilitações ou os especialistas, questão que mobilizou tanta discussão ao longo do debate que acompanhou o processo de elaboração do documento das diretrizes curriculares, mas na ausência da própria pedagogia. A docência como base de formação também não parece ser o grande problema. Este se revela no desaparecimento do conhecimento pedagógico do seu próprio curso. Os aspectos constitutivos do campo teórico-prático da pedagogia não foram suficientemente contemplados no documento.

Com efeito, as diretrizes tendem a representar os paradoxos que cercam a própria pedagogia. Enquanto documento delineador do curso não há dúvidas que o conteúdo apresentado considera, em sua essência, as proposições da ANFOPE e demais entidades representativas dos educadores. Encontram-se no documento a docência como base da identidade do profissional da educação e os princípios norteadores que fundamentam a idéia de uma base comum nacional, expressando a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis social, defendidos pelo movimento.

Entretanto, aos olhos de boa parte dos entrevistados, a concepção de docência ampliada, concebida articuladamente à gestão e à produção de conhecimento, parece não ser suficiente para favorecer a formação de um profissional que será ao mesmo tempo professor e pedagogo ou pedagogo porque é professor. O problema da especificidade do curso permanece.